

RELACIÓN ENTRE HABILIDADES INTERPERSONALES E INTRAPERSONALES EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES COLOMBIANOS

Yeraldin Gutiérrez Garzón

Fundación Universitaria Konrad Lorenz

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre habilidades de tipo interpersonal e intrapersonal en una muestra de 112 adolescentes colombianos, de edades entre los 13 y 18 años. Se realizaron análisis de correlaciones con base en los resultados obtenidos del Cuestionario de Fusión y Evitación para Adolescentes AFQ-Y, el Cuestionario de Pensamiento Negativo Repetitivo PTQ-C y la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés DASS-21, medidas intrapersonales, y el Cuestionario de Pliance Generalizado GPQ-C y la Evaluación de Solución de Conflictos Interpersonales ESCI, medidas interpersonales, evidenciando relaciones significativas con un nivel $p=0,05$ entre las medidas intrapersonales y el GPQ-C, indicando que, a mayor tendencia de seguimiento de reglas problemático, mayor presencia de patrones de fusión, evitación y rumia de pensamientos negativos, ansiedad, depresión y estrés.

Palabras clave: Habilidades interpersonales, Habilidades intrapersonales, Adolescentes, Correlación

Abstract

The objective of this research was to analyze the relationship between interpersonal and intrapersonal problems in a sample of 112 Colombian adolescents, aged between 13 and 18 years. Correlation analyzes were performed based on the results obtained from the Avoidance and Fusion Questionnaire – Youth AFQ-Y, the Perseverative Thinking Questionnaire – Children PTQ-C and Depression, Anxiety and Stress Scale DASS-21, intrapersonal measures, and the Generalized Pliance Questionnaire – Children GPQ-C and the Assessment of Interpersonal Conflict Resolution ESCI, interpersonal measures, showing significant relationships with a level of $p = 0.05$ between intrapersonal measures and GPQ-C, indicating that the greater the tendency to follow problematic rules, the greater the presence of fusion patterns, avoidance and rumination of negative thoughts, anxiety, depression and stress.

Keywords: Interpersonal problems, Intrapersonal problems, Adolescents, Correlation

Hablar de habilidades intrapersonales e interpersonales implica comprender el concepto de inteligencia emocional, el cual hace referencia a las competencias emocionales, personales y sociales que le permiten a un individuo ajustarse a las demandas del contexto en que se desenvuelve (Mamani-Benito, Brousett-Minaya, Ccori-Zúñiga, & Villasante-Idme, 2018). Una de las primeras definiciones de este constructo, a nivel científico, fue publicada hacia 1990 (Fernández, Rodríguez, & Armada, 2015), sin embargo, es importante mencionar que Thorndike (1920) fue uno de los precursores del concepto, dado que indicó la existencia de tres tipos de inteligencia: 1) Abstracta, relacionada con la comprensión de símbolos, operaciones matemáticas y científicas; 2) Mecánica, referente al manejo y comprensión de los objetos; 3) Social, relacionada con el manejo y comprensión de las personas, es decir, la forma adecuada de interactuar con otros.

Con base en esta conceptualización, varios autores han realizado aportes y modificaciones al concepto, como Gardner, quien hacia 1983 modifica el concepto de inteligencia, pues realiza su explicación con base en la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Ubago-Jiménez, Viciano-Garófano, Pérez-Cortés, Martínez-Martínez, Padial-Ruz, & Puertas-Molero,

2018), dentro del cual incluye las inteligencias personales (interpersonal e intrapersonal), referidas a la capacidad de conocer las características internas propias e identificación y acceso a las propias emociones, así como la comprensión y entendimiento del proceder de las demás personas, en relación a la capacidad de identificar los estados y cambios de ánimo, intenciones, temperamento y motivaciones en otras personas, estando relacionadas con la competencia social abordada previamente por Thorndike (Gómez, 2017; Bautista & Liza, 2016; Fernández, Rodríguez, & Armada, 2015).

Bar-On, (1997) propone una definición al constructo desde la unión de capacidades emocionales, personales e interpersonales y propone el Modelo ESI (Emotional Social Intelligence), en el cual especifica cinco dimensiones básicas para el estudio de la inteligencia emocional, dentro del cual menciona la intrapersonal, relacionada con la conciencia de las propias emociones y lo interpersonal, centrada en las relaciones sociales y la conciencia social (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Más adelante Mayer y Salovey (1997) revisaron la conceptualización de emoción hecha hasta el momento, y, proponen una definición de inteligencia emocional (IE) orientada a la dimensión cognitiva y afectiva que hace parte de la inteligencia social, y proponen el modelo de habilidad (Fragoso-

Luzuriaga, 2015; Ramos-Díaz, Jiménez-Jiménez, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, & Axpe, 2017).

Goleman (1998) es quien populariza el constructo de la inteligencia emocional; toma los estudios de Mayer y Salovey, y señala que las personas tienen dos tipos de inteligencia: la cognitiva y la emocional; propone un modelo de cinco competencias relacionadas con la definición de inteligencia emocional dada, dentro del cual incluye las habilidades intrapersonales dentro del componente conocerse a sí mismo, que alude a autoconocimiento e introspección emocional y las habilidades interpersonales dentro del componente de competencias para la vida y el bienestar, como las habilidades que permiten un afrontamiento satisfactorio frente las situaciones problema y toma de decisiones, búsqueda de recursos, entre otras (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Moreno, 2016). Como panorama general respecto a la inteligencia emocional, se ha mencionado que está compuesta de elementos intrapersonales e interpersonales, los primeros, relacionadas con el reconocimiento de las propias emociones y las interpersonales orientadas a la percepción de las emociones de los pares, estos últimos son susceptibles de entrenamiento y tienen una importante influencia sobre la presencia o no de problemas de conducta en adolescentes. Es

por esta razón que se considera importante que esta población desarrolle un adecuado nivel de este tipo de habilidades interpersonales, con el fin de facilitar la resolución de conflictos entre iguales y ajuste adecuado del individuo a su contexto (Fernández-Berrocal, & Extremera, 2002; Inglés, Torregrosa, García-Fernández, Martínez-Monteagudo, Estévez, & Delgado, 2014; Garaigordobil, & Peña, 2014).

Las habilidades intrapersonales están relacionadas con el nivel de conocimiento que tiene el sujeto en relación a sus propios estados emocionales, es decir, facilidad para tectar sus emociones, interpretarlas y orientar adecuadamente su conducta (Ramos, & Gómez, 2019); por su parte, las habilidades interpersonales apuntan a las facultades cognitivas, el conocimiento y comprensión social, en relación al análisis, comprensión, y solución de problemas a nivel personal e interpersonal (Fernández-Berrocal, & Extremera, 2002), y son definidas por Pelechano (1996) como:

“Capacidades cognitivas que van a permitir una comprensión hacia los problemas de los demás; esta comprensión se verá reflejada en la posibilidad de dar solución a los diferentes problemas interpersonales, ya sean estos propios o ajenos; y van a promover

la consideración de los demás como personas independientes y no como objetos o elementos que se usan para el propio provecho” (p 142 – 143).

Se les llama “habilidad” dado que aluden a un proceso psicológico que puede entrenarse, y no a un conjunto de comportamientos adquiridos (Pelechano, 1995); dichas habilidades incluyen, inicialmente, la capacidad de distinguir los cambios emocionales en los pares, además de sus motivaciones, preocupaciones o intenciones (Gardner, 2001), una vez analizado este aspecto, se tienen en cuenta las habilidades interpersonales de comprensión emocional y empatía, comprensión del comportamiento de los pares y resolución de conflictos, así como las habilidades intrapersonales de conocimiento y comprensión de las propias capacidades, discriminación y manejo emocional (Greco, & Ison, 2012; Pelechano, 1995, Wardani, Nurhayati, & Hardiyanti, 2017).

Es válido aclarar que existe una diferencia entre las habilidades interpersonales e intrapersonales y las habilidades sociales, ya que se suele generar confusión entre estos conceptos, pues se han empleado de igual manera para describir la capacidad de interacción de un sujeto con sus pares (Molinero, 2015). Las habilidades sociales se entienden como el compendio de

comportamientos observables, aprendidos y empleados en las situaciones de interacción social para obtener resultados concretos (Hernández, Ricarte, Ros & Latorre, 2013) permitiéndole al sujeto el mantenimiento de las situaciones de interacción social y la mejora en las relaciones humanas (Bautista, & Liza, 2016), además de clarificar que, si bien comparten rasgos característicos, las habilidades sociales enfatizan en que se tratan de repertorios conductuales aprendidos (Vilchez, 2018).

Por su parte, las habilidades interpersonales e intrapersonales, implican, en primera medida, el intercambio de información con las demás personas, entendiendo el comportamiento social del otro y comprendiendo las claves que emiten, así como la adaptación del comportamiento personal ante posibles situaciones de conflicto, con base en las características del individuo relacionadas al reconocimiento de la propia emoción, es decir, la comprensión, expresión y control de las mismas en diferentes situaciones (Molinero, 2015; Saadatmand, Etemadi, Bahrami, & Fatehizade, 2019).

Como se evidencia, las habilidades interpersonales e intrapersonales, están en constante cambio, y son varios los autores que han realizado sus aportes al respecto, sin embargo es importante mencionar que tanto padres como educadores cumplen un

papel importante en cuanto al modelo de estas, además, dichas habilidades se estructuran durante la infancia, pero es en la etapa de la adolescencia donde se consolidan (Calero, & García-Martín, 2005; Kesicioglu, 2015; Marrero, & Gámez, 2004; Sharp, Fonagy & Goodyer, 2008).

Conviene subrayar que la adolescencia es un término que proviene del latín “adolescere” (crecer hacia la adultez) (Gaete, 2015) y se entiende como el periodo de cambio entre la infancia y la adultez, enmarcado por una serie de modificaciones biológicas, psicológicas, sociales, entre otros (Borrás, 2014). En este periodo, el adolescente debe optimizar una serie de aptitudes para lograr un nivel de desarrollo adaptable al contexto en que se desenvuelva. Dentro de las principales competencias, se enlistan la social y la emocional, cuyo adecuado desarrollo favorece en el adolescente la adaptación al contexto social y la puesta en marcha de destrezas respecto a las habilidades intrapersonales e interpersonales necesarias y aplicables en la pareja, la amistad, la intimidad, entre otras (Gaete, 2015).

Es importante entender que la adolescencia es un periodo crítico durante el desarrollo de un individuo, dado que atraviesa por una serie de cambios, no sólo físicos, sino también psicológicos

(Rodríguez, Llapur, & González, 2015) que los predisponen a transformaciones constantes de conducta. Estas transformaciones pueden desembocar en agresividad, depresión, ansiedad, aislamiento o dificultad para la adaptación al propio entorno familiar y social. Las habilidades en comprensión, regulación y expresión de emociones, además de la toma de decisiones y las estrategias de resolución de conflictos, se consideran habilidades necesarias durante esta etapa del desarrollo, ya que encaminan al adolescente en la búsqueda de diferentes alternativas de solución frente a situaciones problema, que finalmente, van a incrementar la posibilidad de una respuesta más ajustada (Hernández-Serrano, Espada, & Gullén, 2016; Ramos-Díaz, Jiménez-Jiménez, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, & Axpe, 2017).

A nivel psicosocial, se evidencia que los adolescentes con altos índices de IE y habilidades interpersonales e intrapersonales demuestran un mayor ajuste social y psicológico, dado que, al facilitárseles el reconocimiento y expresión emocional, control de estrés y tensión reportan una mejor interacción con sus pares, además de mayor eficiencia intelectual y ajuste en el ambiente académico (Cobos-Sánchez, Flujas-Contreras, & Gómez-Becerra, 2017;

Salgado, Álvarez, Hernández, Herrera, & Sánchez, 2016; Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo, & Palomera, 2011).

En contraposición a lo anterior, un nivel bajo en habilidades interpersonales e intrapersonales aumenta la probabilidad de presentación de problemas de internalización y externalización como consumo de sustancias psicoactivas, dificultades en la comunicación, negociación y solución de conflictos con pares y padres de familia, ausentismo o abandono escolar, agresividad, bajo rendimiento académico, burlas e impulsividad, además de sintomatología emocional a nivel intrapersonal relacionada con fusión, evitación y rumia de pensamientos negativos, ansiedad, depresión y estrés e interpersonal como seguimiento de reglas problemático (pliance generalizado) y dificultades en el reconcimiento, explicaciones causales y soluciones a las emociones en pares (Borba, & Marin, 2018; Mata, Gómez-Pérez, Molinero, & Calero, 2017; Salgado, Álvarez, Hernández, Herrera, & Sánchez, 2016; Gómez, Luciano, Páez-Blarrina, Ruiz, Valdivia-Salas, Gil-Luciano, 2014).

En este sentido, en cuanto a lo interpersonal, la fusión y evitación de pensamientos se relaciona con la dificultad en la discriminación de eventos

privados como experiencias pasajeras, y la evitación como el proceso de reforzamiento negativo inmediato relacionado a dichos eventos privados (Salazar, Ruiz, Suárez-Falcón, Barreto-Zambrano, Gómez-Barreto, & Flórez, 2018); el pensamiento negativo repetitivo es una forma de pensamiento relacionada con eventos o experiencias actuales, pasadas o futuras percibidas como negativas que limita la emisión de diferentes comportamientos, pues suele ser repetitiva e intrusiva y comprende la rumia y la preocupación (Salazar, Ruiz, & Flórez, 2018).

Por su parte, la depresión entendida como la presencia de un estado de ánimo bajo acompañado de cambios fisiológicos y cognitivos que impiden el funcionamiento en las diferentes áreas (Veytia, Fajardo, Guadarrama, & Escutia, 2016); la ansiedad relacionada con el estado de agitación e inquietud desagradable producto de la predisposición ante el peligro y caracterizada por la presencia de cambios cognitivos y fisiológicos que denotan intranquilidad (Ocampo, & Sánchez, 2019), y el estrés entendido como la reacción fisiológica y psicológica ante situaciones que se perciben como amenazantes, generando respuestas tanto adaptativas como des adaptativas en el contexto (Martínez, 2016).

Respecto a lo interpersonal, el seguimiento de reglas problemático o *pliance* generalizado está relacionado con la disminución de la sensibilidad a las contingencias, dado que entre más abstractas sean las consecuencias sociales deseadas, se aumenta la dificultad de controlar el comportamiento para las consecuencias directas, permitiendo que el comportamiento del adolescente esté controlado en exceso por las opiniones de los demás (Salazar, Ruiz, & Flórez, 2018). El reconocimiento de emociones entendido como la capacidad de identificación de los cambios en los pares permitiéndole recolectar información emocional mediante pistas verbales y no verbales; atribución de causas relacionada con la capacidad del individuo para recolectar información sistemática que le permita definir y formular una situación problema, y las soluciones, orientadas a la generación de alternativas de solución que faciliten la resolución del problema y anticipen las consecuencias (Mata, Gómez-Pérez, Molinero, & Calero, 2017). Dado lo anterior, la intervención en habilidades intra e interpersonales es un factor importante durante la adolescencia (Borba, & Marin, 2018), pues en investigaciones previas se ha encontrado que el entrenamiento en éstas es un elemento mediador para el fortalecimiento de procesos de resolución de conflictos,

permitiendo la mejor en el desempeño individual de los sujetos dentro del contexto (Slof, Nijdam, & Janssen, 2016), además, según los datos del Boletín de Salud Mental en Niños, Niñas y Adolescentes publicados por el Ministerio de Salud (2017) la prevalencia de sintomatología emocional en adolescentes, mencionada anteriormente, viene en aumento desmedido, por lo que se considera importante el desarrollo de dichas habilidades como estrategia de prevención y favorecer la respuesta del adolescente al contexto.

Urano, Takizawa, Ohka, Yamasaki y Shimoyama (2020) realizaron un estudio de corte transversal orientado a medir el efecto de las habilidades intrapersonales e interpersonales sobre la victimización por acoso cibernético y la salud mental en una muestra de adolescentes; tomaron medidas de competencia emocional, bullying tradicional, victimización por ciberacoso, trastorno psicológico y autoestima, evidenciando que los niveles altos en habilidades intrapersonales correlacionan con altos niveles en habilidades interpersonales, disminuyendo la presencia de angustia psicológica, en contraparte, el déficit en lo intrapersonal correlaciona con déficit en lo interpersonal, justificado en el aumento de angustia psicológica.

En el estudio realizado por Deits-Lebehn, Smith, Grove, Williams y Uchino (2019) realizaron un estudio en el que evaluaron la relación de las habilidades intrapersonales e interpersonales como medidas predictivas de patrones de evitación experiencial, atención disposicional, calidez y dominancia en dos muestras de estudiantes universitarios, evidenciando que el déficit en habilidades intrapersonales favorece los patrones de evitación experiencial, que correlaciona con el déficit en habilidades interpersonales, predisponiendo a los universitarios en atención disposicional, caracterizado por comportamientos hostiles y defensivos.

Como se ha evidenciado en las investigaciones anteriores, el estudio de las habilidades intrapersonales e interpersonales resulta de gran importancia para comprender el comportamiento social de los individuos en el contexto, sin embargo, son pocas las aproximaciones para evaluar dicha temática en población adolescente, por tal razón, éste estudio pretende analizar la relación existente en la presentación de problemas interpersonales (pliance generalizado o seguimiento de reglas problemático y reconocimiento y atribuciones causales a las emociones y soluciones) e intrapersonales (fusión, evitación y rumia de pensamientos

negativos, ansiedad, depresión y estrés) en una muestra de adolescentes colombianos.

Problema de Investigación

La adolescencia constituye una etapa de cambios en el proceso de desarrollo, que además de las transformaciones físicas, incluye las respuestas emocionales propias (intrapersonales) y en relación al contexto (interpersonales) que da el sujeto, y cuya carencia puede estar relacionada con la presencia de problemas de tipo internalizante o externalizante como el uso de estrategias de regulación inefectivas y escaso ajuste social, que de no ser abordadas puede traer consecuencias aversivas para el sujeto (Pacella, & López-Pérez, 2018). Teniendo en cuenta esto, diferentes estudios se han centrado en evaluar las relaciones existentes entre las habilidades intra e interpersonales durante diferentes etapas, por lo que este estudio busca identificar las relaciones existentes entre dichas habilidades en una muestra de adolescentes (13 y 18 años), esperando encontrar correlaciones significativas entre las variables.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la relación existente en las habilidades interpersonales (pliance generalizado o seguimiento de reglas problemático y reconocimiento y

atribuciones causales a las emociones y soluciones) e intrapersonales (fusión, evitación y rumia de pensamientos negativos, ansiedad, depresión y estrés) en una muestra de adolescentes colombianos.

Objetivos específicos

Identificar la presencia de habilidades de tipo intrapersonal e interpersonal en una muestra de adolescentes colombianos.

Identificar las correlaciones existentes entre las habilidades intrapersonales e interpersonales en una muestra de adolescentes colombianos.

Variables

Habilidades interpersonales: Intercambio de información con las demás personas, entendiendo el comportamiento social que emite el otro y comprendiendo las claves que se emiten, así como la adaptación del comportamiento personal ante posibles situaciones de conflicto (Engelberg, & Sjöberg, 2005 citados por Molinero, 2015). Esta variable comprende:

Pliance Generalizado: Disminución de la sensibilidad a las contingencias, dado que entre más abstractas sean las consecuencias sociales deseadas, se aumenta la dificultad de controlar el comportamiento para las consecuencias directas (Salazar, Ruiz, & Flórez, 2018). Su medición corresponde a las puntuaciones clínicas obtenidas en el Cuestionario de Pliance Generalizado

GPQ-C, compuesto por una escala tipo likert de cinco puntos, con un puntaje máximo de 40 y puntuaciones clínicas desde 28.

Reconocimiento de emociones: Capacidad de identificar los cambios en los pares permitiéndole recolectar información emocional mediante pistas verbales y no verbales (Mata, Gómez-Pérez, Molinero, & Calero, 2017). Su medición corresponde a las puntuaciones clínicas de las subescala emociones de la Evaluación de Solución de Conflictos Interpersonales ESCI, con una puntuación máxima de 32 y puntaje clínico por debajo de 13.

Atribución de causas: Capacidad del individuo para recolectar información sistemática que le permita definir y formular una situación problema (Mata, Gómez-Pérez, Molinero, & Calero, 2017). Su medición corresponde a las puntuaciones clínicas de las subescala causas de la Evaluación de Solución de Conflictos Interpersonales ESCI, con un máximo de 48 puntos y puntuaciones clínicas por debajo de 20.

Soluciones: Generación de alternativas de solución que faciliten la resolución del problema y anticipen las consecuencias (Mata, Gómez-Pérez, Molinero, & Calero, 2017). Su medición corresponde a las puntuaciones clínicas de las subescala soluciones de la Evaluación de Solución de Conflictos Interpersonales ESCI, con

un puntaje máximo de 24 y presencia de dificultades con puntuaciones inferiores a 10.

Habilidades intrapersonales:

Reconocimiento de las emociones propias; comprensión, expresión y control de estas en diferentes situaciones (Saadatmand, Etemadi, Bahrami, & Fatehizade, 2019). Esta variable comprende la sintomatología emocional:

Fusión y evitación de pensamientos: La fusión cognitiva alude a la dificultad relacionada con la discriminación de eventos privados como experiencias pasajeras, y la evitación como el proceso de reforzamiento negativo inmediato relacionado a dichos eventos privados (Salazar, Ruiz, Suárez-Falcón, Barreto-Zambrano, Gómez-Barreto, & Flórez, 2018). Su medición corresponde a las puntuaciones clínicas obtenidas en el Cuestionario de Fusión y Evitación para Adolescentes AFQ-Y, tipo likert con puntaje máximo de 32 y puntuaciones clínicas desde 19 puntos.

Pensamiento negativo repetitivo: Forma de pensamiento relacionada con eventos o experiencias actuales, pasadas o futuras percibidas como negativas que limita la emisión de diferentes comportamientos, pues suele ser repetitiva e intrusiva y comprende la rumia y la preocupación (Salazar, Ruiz, & Flórez, 2018). Su medición corresponde a las puntuaciones

clínicas del Cuestionario de Pensamiento Negativo Repetitivo PTQ-C, medido con una escala tipo likert con cuatro opciones de respuesta, una puntuación máxima de 60 y se consideran las puntuaciones clínicas desde 38 puntos.

Depresión: presencia de un estado de ánimo bajo acompañado de cambios fisiológicos y cognitivos que impiden el funcionamiento en las diferentes áreas (Veytia, Fajardo, Guadarrama, & Escutia, 2016). Su medición corresponde a las puntuaciones clínicas de las subescala depresión de la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés DASS-21, considerando como puntuación clínica los puntajes superiores o iguales a 7.

Ansiedad: Estado de agitación e inquietud desagradable producto de la predisposición ante el peligro y caracterizada por la presencia de cambios cognitivos y fisiológicos que denotan intranquilidad (Ocampo, & Sánchez, 2019). Su medición corresponde a las puntuaciones clínicas de las subescala ansiedad de la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés DASS-21 con un punto de corte igual o superior a 5.

Estrés: Entendido como la reacción fisiológica y psicológica ante situaciones que se perciben como amenazantes (Martínez, 2016). Su medición corresponde a las puntuaciones clínicas de las subescala estrés de la Escala de

Depresión, Ansiedad y Estrés DASS-21 con una puntuación clínica desde 10.

Hipótesis

A mayor puntuación de los instrumentos que miden la variable habilidades interpersonales (pliance generalizado o seguimiento de reglas problemático y reconocimiento y atribuciones causales a las emociones y soluciones) mayor puntuación de los instrumentos que miden la variable habilidades intrapersonales (fusión, evitación y rumia de pensamientos negativos, ansiedad, depresión y estrés) en una muestra de adolescentes.

A menor puntuación de los instrumentos que miden la variable habilidades interpersonales (pliance generalizado o seguimiento de reglas problemático y reconocimiento y atribuciones causales a las emociones y soluciones) menor puntuación de los instrumentos que miden la variable habilidades intrapersonales (fusión, evitación y rumia de pensamientos negativos, ansiedad, depresión y estrés) en una muestra de adolescentes.

A mayor puntuación de los instrumentos que miden la variable habilidades interpersonales (pliance generalizado o seguimiento de reglas problemático y reconocimiento y atribuciones causales a las emociones y soluciones) menor puntuación de los instrumentos que miden la variable habilidades intrapersonales (fusión, evitación y rumia de pensamientos

negativos, ansiedad, depresión y estrés) en una muestra de adolescentes.

A menor puntuación de los instrumentos que miden la variable habilidades interpersonales (pliance generalizado o seguimiento de reglas problemático y reconocimiento y atribuciones causales a las emociones y soluciones) mayor puntuación de los instrumentos que miden la variable habilidades intrapersonales (fusión, evitación y rumia de pensamientos negativos, ansiedad, depresión y estrés) en una muestra de adolescentes.

Método

Participantes

Se seleccionó una muestra de 112 adolescentes por muestreo no probabilístico (35,7% hombres, 64,3% mujeres) escolarizados en un colegio de zona urbana del sector oficial del municipio de Funza. La media de edad fue de 15 años (desviación típica =1,29) en un rango de 13 a 18 años (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Participantes de la investigación distribuidos por sexo y grado

Grado	Sexo	
	Hombre	Mujer
Octavo	2	7
Noveno	13	18
Décimo	12	21
Once	13	26

Diseño

Estudio de investigación correlacional: Permite conocer el grado de relación existente entre dos o más variables en un contexto; tiene un valor explicativo parcial en la medida en que al identificar que dichas variables se relacionan, aporta información explicativa a la teoría existente, elemento que la diferencia de los estudios experimentales, que se centran en la explicación causal entre dos variables (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Instrumentos

La *Evaluación de Solución de Conflictos Interpersonales* ESCI (Calero, García-Martín, Molinero, & Bonete, 2009) es una tarea que mide la habilidad de resolución de conflictos interpersonales haciendo uso de 17 secuencias de dibujos relacionados con un conflicto interpersonal; los primeros cuatro corresponden a situaciones que involucran sólo una persona, para los trece restantes se involucran dos o más personas. Los adolescentes deben responder de forma escrita los siguientes interrogantes: ¿cómo se siente el personaje principal del dibujo?, relacionado con la identificación de la emoción; ¿por qué se siente así?, relacionado con la causa de la emoción, y, ¿qué podría hacer para solucionar esa situación?, relacionado con la solución que se da para el conflicto, esta última debe responderse desde el sexto dibujo. Para la calificación de la tarea se cuentan con cinco opciones de respuesta

para cada pregunta, puntuando de la siguiente forma: emociones se califica cero o uno, con un puntaje máximo de 17 puntos, causas se califica de cero a tres, con un puntaje máximo de 51 puntos, y, soluciones se califica con cero o uno, con un puntaje máximo de 13 puntos, para una puntuación total de 81 puntos, resultado de la suma de lo anterior. Frente a las propiedades psicométricas de la prueba, ESCI fue validado en una muestra de adolescentes españoles, encontrando un Coeficiente de Fiabilidad $\alpha=0,82$; posteriormente fue adaptado y validado en una muestra de adolescentes colombianos obteniendo un Coeficiente de Fiabilidad $\alpha=0,89$.

El *Cuestionario de Pliance Generalizado – Niños* GPQ-C (Salazar, Ruiz, & Flórez, 2018), un cuestionario compuesto por 8 elementos con una escala tipo Likert de cinco puntos (5: Siempre es verdad; 4: Frecuentemente es verdad; 3: A veces es verdad; 2: Pocas veces es verdad; 1: Nunca es verdad), orientado a medir el seguimiento de reglas problemático. El cuestionario resulta de la reducción del cuestionario original de GPQ para adultos (Ruiz, Suarez – Falcon, Barbero – Rubio & Florez, 2018), pasando de 7 a 5 puntos, cuya puntuación máxima indica un pliance más generalizado; se eliminaron 7 ítems (3, 6, 7, 10, 13, 15 y 16) relacionados con temáticas para adultos, además de otros 3

ítems (1, 17 y 18) para evitar el contenido superpuesto y contaminación con síntomas emocionales. Algunos artículos han realizado la adaptación del cuestionario mediante la modificación de la redacción de la versión original para facilitar la comprensión del mismo, además, se realizó la validación en población colombiana, obteniendo un índice de consistencia interna $\alpha=0,81$.

La Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés DASS-21 (Ruiz, García-Martín, Suárez-Falcón, & Odriozola-González, 2017); corresponde a una escala validada en España y en Colombia, mostrando buenas propiedades psicométricas; está compuesto de tres escalas de autorreporte dimensional orientada a medir estados emocionales negativos de depresión, donde se evalúa la falta de sentido, disforia, falta de interés y anhedonia; ansiedad, que evalúa activación autonómica, ansiedad situacional y la experiencia subjetiva de afecto ansioso, síntomas somáticos y subjetivos de miedo; estrés, que evalúa la dificultad para relajarse, activación persistente no específica, irritabilidad e impaciencia. Cada una de las tres escalas cuenta con siete ítems tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta, con un máximo de 21 puntos por escala, puntaje obtenido de la suma de los puntajes de los ítems pertenecientes a cada una. Con respecto a la fiabilidad, la prueba fue evaluada con Alfa de

Chronbach, en población adolescente colombiana entre 13-18 años obteniendo 0.90 para la escala de depresión, 0,88 para la escala de ansiedad, y 0,87 para la escala de estrés (Ruiz, Salazar, Suárez-Falcón, Peña-Vargas, Ehrling, Barreto-Zambrano, & Gómez-Barreto, 2019).

El Cuestionario de Pensamiento Negativo Repetitivo PTQ-C (Ruiz, Salazar, Suárez-Falcón, Peña-Vargas, Ehrling, Barreto-Zambrano, & Gómez-Barreto, 2019), es un cuestionario de 15 ítems tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (nunca, casi nunca, siempre, casi siempre), que evalúa tres elementos presentes en el proceso del pensamiento negativo repetitivo; intrusivo, repetitivo, difícil de desconectar, improductivo, captura la capacidad mental. Fue traducido al español y posteriormente adaptado en población adolescente colombiana, obteniendo un índice de consistencia $\alpha =0.93$.

El Cuestionario de Fusión y Evitación para Adolescentes AFQ-C (Salazar, Ruiz, Suárez-Falcón, Barreto-Zambrano, Gómez-Barreto, & Flórez, 2018), un cuestionario de 17 ítems, tipo Likert, con cinco opciones de respuesta (nunca, raramente, a veces, frecuentemente, casi siempre), en los que se le pide al sujeto que califique su nivel de evitación, además, hay dos preguntas descriptivas que evalúan la incidencia y la interferencia física que éste ocasiona. El cuestionario

original fue desarrollado y validado originalmente en Estados Unidos (Greco et al, 2008), sin embargo, los autores suministraron una versión con 8 ítems y propiedades psicométricas similares al original. Valdivia-Salas, Martín-Albo, Zaldívar, Lombas y Jiménez (2017) realizan una primera traducción al español del AFQ – Y en un estudio realizado en España, mostrando buenas propiedades psicométricas y una estructura de dos factores. Para la versión colombiana, dos psicólogos colombianos realizaron una revisión de la versión española del AFQ – Y, y, sugirieron modificar un poco la redacción de cuatro ítems para facilitar la comprensión de estos (ítems 2, 5, 13 y 14); dichas modificaciones se relacionaron en cambiar “fastidian” por “dificultan”, “fastidiarla” por “equivocarme”, “rindo” por “me va” y “enrollado” por “chévere”, obteniendo un índice de fiabilidad $\alpha = 0,88$.

Procedimiento

Inicialmente, se realizó el planteamiento del problema de investigación con base en la búsqueda de información de literatura actualizada sobre el tema elegido y estableciendo objetivos, hipótesis y criterios de inclusión y exclusión de la investigación.

Se inició la búsqueda de la población participante de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos, para ello se estableció

contacto con la Institución Educativa Departamental del municipio de Funza, que cuenta con dos sedes; posteriormente, se realizó reunión con el rector del plantel, socializando el proyecto y obteniendo su aval de participación. Se realizó envío de consentimientos informados a padres de familia y asentimientos informados a los adolescentes cuyos padres dieron la aprobación para la participación de su hijo, procediendo a la aplicación de los instrumentos de evaluación (DASS-21, PTQ-C, AFQ-Y, GPQ-C, Evaluación de Solución de Conflictos Interpersonales ESCI).

Finalmente, se realizaron los análisis estadísticos de las puntuaciones obtenidas en los instrumentos mediante el software IBM SPSS statistics, mediante el cual se realizaron los análisis de correlaciones entre las variables, para así realizar el procesamiento de la información e identificación de las correlaciones significativas entre las variables de estudio.

Consideraciones éticas

Este proyecto de investigación se enmarca según los estándares y procedimientos estipulados en el Código Deontológico y Bioético del Psicólogo en Colombia (Colegio Colombiano de Psicólogos, 2016), Ley 1090 del ejercicio profesional del psicólogo en Colombia (Congreso de la República, 2006), la Ley 1098 de 2006,

el Código de Infancia y Adolescencia de Colombia (Congreso de Colombia, 2006). De acuerdo a lo establecido en el artículo 2 numeral 9, artículo 3 y 10 del Código Deontológico y Bioético, según los cuales se entiende el diseño, evaluación e intervención de programas de investigación, con criterios científicos y éticos, que velen por la dignidad humana y generen bienestar a los participantes del proyecto, respetando los estándares profesionales requeridos para tal fin; aspectos relacionados con la confidencialidad de la información obtenida, como los datos brindados por los representantes legales y los participantes, que se mantendrá en privacidad, y, sólo serán tratados por los investigadores netamente para fines académicos, razón por la cual, los resultados obtenidos se mostrarán solamente a los participantes y sus representantes legales, directivos de la institución educativa, evitando revelar información relacionada con la identidad de los participantes.

El artículo 27 del Código de Infancia y Adolescencia, en el cual se describe el derecho de todos los niños, niñas y adolescentes para recibir salud integral. En la Ley 1090, referente a la ejecución de investigaciones que favorezcan el conocimiento científico, así como también el bienestar de los participantes, estipulados también en el principio de

beneficencia del Código Deontológico y Bioético, soportado en que los participantes de la investigación contaron con autorización de sus representantes legales con la firma del consentimiento informado, además, al ser la investigación de corte correlacional, no corren con ningún riesgo.

Con base en lo anterior, esta investigación se sustenta desde un marco conceptual y empírico, que respeta los aspectos metodológicos establecidos previamente y garantiza el beneficio indirecto de los participantes, pues se centra en la generación de evidencia empírica que se convierta en un beneficio a largo plazo para los participantes del proyecto, así como también para otros adolescentes, pues nutre la investigación hecha hasta el momento en cuanto a al estudio de los problemas interpersonales e intrapersonales, y, un beneficio directo, pues permitió la identificación de dificultades y posterior remisión de los participantes de la investigación que evidenciaron puntuaciones clínicas. Con relación a esto, se especifica que se va a realizar el análisis de correlaciones entre habilidades interpersonales e intrapersonales en adolescentes colombianos.

Es válido aclarar que el objetivo inicial de la investigación correspondía a la comparación de dos entrenamientos en

habilidades interpersonales en adolescentes colombianos con problemas de conducta, sin embargo, se debió modificar por la emergencia de salud pública por COVID-19; dicha modificación se realizó en el marco de un comité dirigido por la Escuela de Posgrados en Psicología Clínica de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz, razón por la cual tanto el consentimiento como el asentimiento informado contienen un objetivo de investigación diferente, que no se volvió a diligenciar dada la contingencia actual, además que dichas modificaciones no generaban cambios en cuanto a los riesgos, ni extendían la participación de los participantes de la investigación. Dichos cambios fueron informados a las directivas de la institución, y éstos a su vez informaron a los representantes legales de los participantes, quienes mantuvieron su interés en la participación de esta.

Resultados

El análisis de resultados parte de las características generales a particulares de la muestra; inicialmente se tiene en cuenta en cuenta el análisis descriptivo de las variables de la investigación (ver Tabla 2) se identifica que, con respecto a la media, la variable habilidades intrapersonales relacionada con el pensamiento negativo repetitivo, medida con el PTQ-C, tiene un nivel de dispersión de 12,65 respecto al

nivel de la media (30,25), las demás variables no evidencian alta dispersión, indicando que los valores obtenidos tienden a estar agrupados cerca a la media; el AFQ-Y, el PTQ-C y el GPQ-C obtuvieron medias no clínicas. Por su parte, las subescalas depresión y estrés del DASS-21 obtuvieron medias moderadas, y la subescala ansiedad una media severa. Finalmente, las subescalas emociones y soluciones no presentan puntuaciones clínicas, y, de forma contraria la subescala causas si presenta puntuaciones clínicas. Es válido mencionar que las puntuaciones obtenidas no están relacionadas con las puntuaciones clínicas de los constructos que se han medido.

Tabla 2.

Análisis descriptivos de las variables de investigación

Variable	Media	Desviación Estándar
Edad	15	1,29
AFQ-Y	14,1	7,31
PTQ-C	30,2	12,65
DASS-21 Depresión	8,5	4,88
DASS-21 Ansiedad	8,0	4,19
DASS-21 Estrés	10,4	3,76
GPQ-C	18,8	6,07
ESCI	17,4	4,47

Emociones		
ESCI Causas	13,90	5,79
ESCI Soluciones	16,95	4,48

En la tabla 3 se observa la prueba de normalidad (ver Tabla 3), de acuerdo a la muestra recolectada se tuvo en cuenta la prueba de Kolmogorov-Smirnov; teniendo en cuenta en nivel de significancia de $p < 0,05$, se identifica que los datos no tienen un comportamiento normal e indica que las correlaciones se pueden realizar mediante la prueba no paramétrica R de Spearman.

Tabla 3.

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		Shapiro-Wilk	
	Estadístico	gl	Si g.	Estadístico gl Si g.
AFQ-Y	,076	11 2	,1 30	,977 2 49
PTQ-C	,074	11 2	,1 79	,987 2 44
Depresión	,121	11 2	,0 00	,969 2 10
Ansiedad	,132	11 2	,0 00	,972 2 17
Estrés	,103	11 2	,0 05	,984 2 17
GPQ-C	,085	11 2	,0 48	,988 2 16

Emociones	,074	11 2	,1 80	,986 2 85
Causas	,088	11 2	,0 34	,980 2 99
Soluciones	,141	11 2	,0 00	,930 2 00

a. Corrección de significación de Lilliefors

Se realizaron correlaciones entre el PTQ-C, AFQ-C y las subescalas del DASS-21 cuyo objetivo era evaluar habilidades intrapersonales, con el GPQ-C y las subescalas de la Evaluación de Solución de Conflictos Interpersonales ESCI orientadas a la evaluación de las habilidades interpersonales.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis de datos con el SPSS, se observan las siguientes correlaciones significativas, que se muestran a continuación en la Tabla 4.

Tabla 4.

Correlaciones significativas por cada prueba (PTQ-C, AFQ-C, DASS-21, GPQ-C, ESCI)

	Coeficiente de Correlación	Sig. (bilateral)
	GPQ-C	
AFQ-Y	,387**	,000
PTQ-C	,375**	,000
Depresión	,352**	,000
Ansiedad	,311**	,001

Estrés	,347**	,000
--------	--------	------

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se evidencia que el AFQ-Y, PTQ-C y las subescalas de depresión, ansiedad y estrés del DASS-21 correlacionan significativamente con el GPQ-C, teniendo en cuenta un nivel de significancia de $p=0,05$; la relación que existe entre las variables es directa con un tamaño del efecto pequeño, a excepción de la subescala ansiedad que correlaciona significativamente, pero sin efecto. De acuerdo con lo anterior se observa una relación directa, donde mayor tendencia de seguimiento de reglas problemático, elemento de la variable interpersonal, mayor presencia de patrones de fusión, evitación y rumia de pensamientos negativos, ansiedad, depresión y estrés que se encuentran dentro de las habilidades intrapersonales.

Discusión

La adolescencia se ha caracterizado por ser una etapa de cambios entre la infancia y la adultez temprana que supone una serie de transformaciones biológicas, comportamentales y sociales que le permitan al individuo ajustarse a su contexto de forma efectiva (Viejo, & Ortega-Ruiz, 2015), por esto, el presente estudio se ha centrado en describir la relación existente entre las habilidades

intrapersonales, entendidas como la capacidad para reconocer las propias emociones, y las habilidades interpersonales, relacionadas con la adaptación del comportamiento al contexto social, en una muestra de adolescentes colombianos entre los 13 y 18 años.

Durante el ciclo de desarrollo se han identificado que la regulación verbal cumple un papel importante en la adaptación del sujeto al contexto, pues es durante la infancia donde los repertorios verbales se instauran mediante el seguimiento de reglas tipo *pliance*, relacionado con las consecuencias mediadas socialmente que recibe el niño, y se espera que durante la adolescencia se transite al repertorio de reglas tipo *tracking*, mediadas por las consecuencias naturales que recibe el individuo (Ruiz, & Gómez, 2016).

Sin embargo, se ha identificado que en la adolescencia dicho tránsito puede retrasarse cuando la aprobación social se convierte en la fuente de reforzamiento con mayor valor para el adolescente, convirtiéndose en un seguimiento de reglas problemático para el sujeto por la dificultad de éste para contactarse con consecuencias directas (Luciano, Valdivia Salas, & Ruiz, 2012) además puede volverlo vulnerable para presentar diferentes problemas relacionados con patrones de pensamiento negativo –

repetitivo, fusión de pensamientos y trastornos afectivos como depresión, ansiedad y estrés, así como dificultad para el reconocimiento y explicación causal de los diferentes estados emocionales (Huang, et al, 2019; Cederberg, Weineland, Dahl, & Ljungman, 2018; Ruiz et al, 2019; López-Fernández, 2015).

En consistencia con lo anterior, el presente estudio evidencio relaciones significativas entre las medidas obtenidas en el PTQ-C, cuestionario que mide el pliance generalizado, y las medidas obtenidas por el AFQ-Y, cuestionario que mide fusión y evitación de pensamientos, PTQ-C, escala que mide pensamiento negativo repetitivo y las subescalas de depresión, ansiedad y estrés del DASS-21, es decir que, a mayor seguimiento de reglas problemático, mayor probabilidad de presentar patrones de fusión, evitación y rumia de pensamientos negativos, ansiedad, depresión y estrés.

Por otro lado, López-Fernández (2015), Salgado, Álvarez, Hernández, Herrera y Sánchez (2016) indican que durante la adolescencia los individuos suelen presentar falencias para generar conciencia de las emociones propias y en pares, así como manejarlas en el contexto en que se encuentren, el presente estudio no evidencia relaciones significativas de las medidas de los cuestionarios orientados a medir las habilidades intrapersonales con las medidas obtenidas de las subescalas

emociones, causas y soluciones de la ESCI, esto posiblemente puede estar relacionado con el tamaño de la muestra, que al ser reducida no permite obtener datos certeros, además del fenómeno de aprobación social, entendido como el sesgo de respuesta que se presenta el adolescente en el desarrollo de medidas de autoinformes psicológicos, además del contexto y la situación de evaluación en sí mismos (Sanz et al, 2018), elemento que puede haber estado relacionado con las medidas obtenidas.

Con base en lo anterior se soporta el cumplimiento de los objetivos de la investigación, pues se evidencian las relaciones entre las habilidades intrapersonales e interpersonales según las características de una muestra de adolescentes, permitiendo así identificar los problemas que se presentan en esta etapa del desarrollo, sin embargo, el estudio presenta limitaciones relacionadas con el tamaño y la heterogeneidad de la muestra, pues al ser reducida dificulta la generalización de los resultados y puede constituirse en un elemento que afecta la validez externa de la investigación.

Finalmente, los resultados obtenidos aportan a la literatura relacionada al estudio de las habilidades intrapersonales e interpersonales en la adolescencia, tema de la presente investigación, sin embargo, se sugiere realizar estudios con un tamaño de

muestra que permitan la generalización de los datos, considerando grupos homogéneos para analizar las relaciones por grupos etarios.

Referencias

- Bautista, L. & Liza, C. (2016). Modelo de inteligencia social para la formación integral de los estudiantes de economía en la Universidad Nacional de Trujillo. *Ciencia y Tecnología*. 12, 113 – 127
- Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. New York: Multi Health Systems.
- Borba, B. & Marin, A. (2018). Indicators of Emotional and Behavioral Problems in Adolescents: Evaluation among Multiple Informants. *Paidéia*. 28 (0), 1-10.
- Borrás, T. (2014). Adolescencia: Definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico de Holguín*. 18 (1), 5 – 7.
- Calero, M., García-Martín, M., Molinero, C. & Bonete, S. (2009). Evaluación de Solución de Conflictos Interpersonales, ESCI. Granada: España: Universidad de Granada Editores.
- Cederberg, J., Weineland, S., Dahl, J., & Ljungman, G. (2018). A preliminary validation of the Swedish short version of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth (AFQ-Y8) for children and adolescents with cancer. *Journal of Contextual Behavioral Science*. 10. 103 – 107
- Cobos-Sánchez, L., Flujas-Contreras, J. & Gómez-Becerra, I. (2017). Inteligencia emocional y su papel en el ajuste psicológico en la adolescencia. *Canales de psicología*, 33 (1), 66 – 73.
- Colegio Colombiano de Psicólogos. (2016). Actualización Doctrina No. 1: Registro y tratamiento de la información en los distintos campos del ejercicio profesional de la psicología. Bogotá, Colombia. Obtenido de <http://www.colpsic.org.co/sala-de-prensa/noticias/actualizacion-doctrina-no-1:-registro-y-tratamiento-de-la-informacion-en-los-distintos-campos-del-ejercicio-profesional-de-la-psicologia/657/1>
- Deits-Lebehn, C., Smith, T., Grove, J., Williams, P., & Uchino, B. (2019). Dispositional mindfulness, nonattachment, and experiential avoidance in the interpersonal circumplex. *Personality and Individual Differences*. 151
- Fernández, L., Rodríguez, A. & Armada, E. (2015). La inteligencia emocional en estudiantes gallegos de

ESO. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. 2, 33 – 38.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. 29 (1). 1 – 6.

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 6 (16), 110 – 125.

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*. 86 (6), 436 – 443.

Garaigordobil, M., & Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Behavioral Psychology*. 22 (3). 551 – 567

Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós

Gómez, M. (2017). Inteligencia y comprensión social: Relaciones entre coherencia central, habilidades

interpersonales y funciones ejecutivas en niños. Tesis Doctoral. Universidad de Granada: Granada. España.

Gómez, M., Luciano, C., Páez-Blarrina, M., Ruiz, F., Valdivia-Salas, S., Gil-Luciano, B. (2014). Brief ACT protocol in At-risk adolescents with conduct disorder and impulsivity. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 14 (3). 307 – 332

Goleman, D. (1998). Working with Emotional Intelligence. Nueva York: Bantam Books.

Gómez, M. (2017). Inteligencia y comprensión social: Relaciones entre coherencia central, habilidades interpersonales y funciones ejecutivas en niños. Tesis Doctoral. Universidad de Granada: Granada. España.

Greco, C., & Ison, M. (2012). Emociones positivas y solución de problemas interpersonales: su importancia en el desarrollo de competencias sociales en la mediana infancia. *Perspectivas en Psicología*. 8 (2). 20 – 29

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2013). *Metodología de la Investigación*. (Ed. 5). México: Editorial

- Hernández, J. V., Ricarte, J., Ros, L., & Latorre, J. (2013). Memoria de trabajo y cambio en la atribución de hostilidad en situaciones sociales accidentales en pacientes con esquizofrenia paranoide. *Revista de Psicología Social*, 28 (3), 361 – 372.
- Hernández-Serrano, O., Espada, J., & Guillén-Riquelme, A. (2016). Relación entre conducta prosocial, resolución de problemas y consumo de drogas en adolescentes. *Universidad de Murcia*. 32 (2), 609 – 616.
- Huang, I., Short, M., Bartel, K., O'Shea, A., Hiller, R., Lovato, N., Micic, G., Oliver, M., & Gradisar, M. (2019). The roles of repetitive negative thinking and perfectionism in explaining the relationship between sleep onset difficulties and depressed mood in adolescents. *Journal of the National Sleep Foundation. University of Bath*. 6. 166 – 171
- López-Fernández, C. (2015). Inteligencia emocional y relaciones interpersonales en los estudiantes de enfermería. *Educación Médica*. 16 (1). 83 – 92
- Luciano, C., Valdivia, S., & Ruiz, F. (2012). The self as the context for rule-governed behavior. In L. McHugh & I Stewart (Eds.). *The self and perspective taking: Research and applications* (pp. 143-160). Oakland, CA: Context Press.
- Mamani-Benito, O., Brousett-Minaya, M., Ccori-Zúñiga, D. & Villasante-Idme, K. (2018). La inteligencia emocional como factor protector en adolescentes con ideación suicida. *Duazary*. 15 (1), 39 – 50.
- Martínez, P. (2016). Estrategias metodológicas para adolescents con estrés por medio del patinaje en el ámbito escolar. *Revista de Ciencia y Actividad Física*. 3 (2). 40 – 53.
- Mata, S., Gómez-Pérez, M., Molinero, C., & Calero, M. (2017). Interpersonal Problem-Solving Skills, Executive Function and Learning Potential in Preadolescents with High/Low Family Risk. *The Spanish Journal of Psychology*, 20, 1 – 9.
- Ministerio de Salud. (2017). *Boletín de Salud Mental en niños, niñas y adolescentes*
- Molinero, C. (2015). *Análisis psicométrico de la prueba de evaluación de solución de conflictos interpersonales (ESCI)*. (Tesis de Doctorado en Psicología). Universidad de Granada: Granada. España.

- Ocampo, L., & Sánchez, V. (2019). Dinámica familiar (funciona/disfuncional) y niveles de ansiedad en adolescentes con obesidad del Colegio Industrial Luis Molina de la ciudad de Santiago de Cali. *Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium*.
- Pacella, D., & López-Pérez, B. (2018). Assessing children's interpersonal emotion regulation with virtual agents: The serious game Emodiscovery. *Journal Computers & Education*. 1 – 12
- Pelechano, V. (1996). Habilidades interpersonales: teoría mínima y programas de intervención. Valencia: Promolibro.
- Ramos-Díaz, E., Jiménez-Jiménez, V., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A. & Axpe, I. (2017). Entrenamiento de la inteligencia emocional en el caso de una adolescente víctima de maltrato infantil. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. 4 (1), 17 – 24.
- Ramos, I., Gómez, A. (2019). La habilidad intrapersonal autoconocimiento en niños con discapacidad. *Revista científico-educacional de la provincia de Granma*. 15 (3)
- Ruiz, D., & Gómez, M. (2016). Instructional Control Role in the Study of Verbal Regulatory Trends. *Universitas Psychologica*. 15 (2) 135 – 152
- Ruiz, F., García-Martín, M. B., Suárez-Falcón, J., & Odriozola-González, P. (2017). The hierarchical factor structure of the spanish version of Depression, Anxiety and Stress Scale-21. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 17 (1). 97 – 105
- Ruiz, F., Salazar, D., Suárez-Falcón, J., Peña-Vargas, T., Barreto-Zambrano, M., & Gómez-Barreto, M. (2019). Psychometric properties and measurement invariance across gender and age-group of the Perseverative Thinking Questionnaire-Children (PTQ-C) in Colombia. *SAGE Journals*.
- Ruiz, F., Salazar, D., Suárez-Falcón, J., Peña-Vargas, A., Ehring, T., Barreto-Zambrano, M., & Gómez-Barreto, M. (2019). Psychometric Properties and Measurement Invariance Across Gender and Age-Group of the Perseverative Thinking Questionnaire-Children (PTQ-C) in Colombia. *Assessment*
- Saadatmand, N., Etemadi, O., Bahrami, F., & Fatehizade, M.

- (2019). Investigating the relationship between family of origin functioning and intrapersonal and interpersonal skills among Muslim couples in Iran. *Journal of Religion & Spirituality in Work Social Thought*. 38 (3), 313 – 326
- Sharp, C., Fonagy, P., & Goodyer, I. (2008). Social cognition and developmental psychopathology. Oxford University Press
- Salazar, D., Ruiz, F., & Flórez, C. (2018). Psychometric Properties of the Generalized Pliance Questionnaire – Children. *International Journal of Psychological Therapy*. 18 (3), 273 – 287.
- Salazar, D., Ruiz, F., Suárez-Falcón, J., Barreto-Zambrano, M., Gómez-Barreto, M., & Flórez, C. (2018). Psychometric properties of Avoidance and Fusion Questionnaire – Youth in Colombia. *Journal of Contextual Behavioral Science*. 12. 305 – 313
- Salgado, C., Álvarez, A., Hernández, V., Herrera, J. & Sánchez, M. (2016). Dificultades interpersonales y sustancias psicoactivas en adolescentes. *Revista Iberoamericana de las Ciencias de la Salud*. 5 (9), 51 – 57.
- Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*. 4 (2), 143 – 152.
- Sanz, J., Navarro, R., Fausor, R., Altungy, P., Gesteira, C., Morán, N., & García-Vera, M. (2018). La escala de deseabilidad social de marlowe-crowne como instrumento para la medida de la deseabilidad social, la sinceridad y otros constructos relacionados en psicología legal y forense. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense. Universidad Complutense de Madrid*. 18. 112 – 133
- Slof, B., Nijdam, D. & Janssen, J. (2016). ¿Do interpersonal skills and interpersonal perceptions predict student learning in CSCL-environments? *Computers & Education*, 97, 49 – 60.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235
- Ubago-Jiménez, J., Vicianá-Garófano, V., Pérez-Cortés, A., Martínez-Martínez, A., Padial-Ruz,

R., & Puertas-Molero, P. (2018). Relación entre la Teoría de las Inteligencias Múltiples y la actividad físico-deportiva. Revisión bibliográfica. *Sportis Sci J.* 4 (1). 144 – 161

Urano, Y., Takizawa, R., Ohka, M., Yamasaki, H., & Shimoyama, H. (2020). Cyber bullying victimization and adolescent mental health: The differential moderating effects of intrapersonal emotional competence. *Journal of Adolescence.* 80, 182 – 191

Veytia, M., Fajardo, R., Guadarrama, R., & Escutia, N. (2016). Inteligencia Emocional:

Fctor positivo ante la depresión en adolescentes de bachillerato. *Informes Psicológicos.* 16 (1). 35 – 50

Vilchez, R. (2018). Habilidades sociales para mejorar el aprendizaje en el área de personal social. *Revista Hacedor.* 2 (2), 50 – 65

Wardani, S., Nurhayati, S., & Hardiyanti, P. (2017). The effectiveness of problem based learning model to improve conceptual understanding and intrapersonal skill. *International Journal of Science and Research (IJSR).* 6 (5).